



Literaturzusammenfassung

Das Fördern der Lesekompetenz im Grundschulalter: Eine Analyse didaktischer Methoden

Lehramtstudium

Verwendete Quellen (63 Stück)

Artelt, Cordula/Tobias Dörfler (2008): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. Forschungsergebnisse und Anregungen für die Praxis. ProLesen, S. 13–36.

<http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>

Link: <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Im internationalen Vergleich ist das Lesekompetenzniveau niedrig, und es bestehen Schwächen bei anspruchsvollen Aufgaben (S. 1).
- Es gibt eine sehr große Leistungsstreuung und einen inakzeptabel großen Anteil von Jugendlichen mit sehr schwach ausgeprägten Lesefähigkeiten (S. 1).
- Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen besonders ausgeprägte Schwächen (S. 1).
- Die soziale Herkunft der Schüler und ihre Leseleistung hängen eng zusammen, ebenso wie Geschlechterunterschiede in Lesekompetenz und Lesemotivation (S. 1).
- Deutsche Viertklässler zeichnen eine vergleichsweise positive Einstellung zum Lesen und ein aktives Leseverhalten aus (S. 2).
- 23 Prozent des Zuwachses an Leseverständnis zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 10 können durch die Lesemenge vorhergesagt werden (S. 23).

Auer, Michaela/Gabriele Gruber/Heinz Mayringer/Heinz Wimmer (2003): Salzburger Lesescreening 5-8.

<https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>

Link:

<https://lesen.tibs.at/sites/default/files/lesekompetenz/SLS/Handbuch%20SLS%205-8.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Die Verlässlichkeit des Testverfahrens (Paralleltestreliabilität) beträgt .89 (S. 2).
- Die Gültigkeit (Validität), gemessen am lauten Lesen von Texten, beträgt .78 (S. 2).
- Im Durchschnitt wird weniger als 1 Satz unzureichend bearbeitet (S. 2).
- 93% der Sätze haben Trennschärfen zwischen .80 und .98 (S. 2).
- Mädchen bearbeiten im Mittel über alle Schulstufen rund zwei Sätze mehr korrekt als Buben (S. 7).
- Schüler mit anderer Muttersprache als Deutsch schnitten rund 5,5 Sätze schlechter ab als Schüler derselben Schulstufe mit Deutsch als Muttersprache (S. 7).

Bachinger, Antonia/Marcel Illetschko (2020): Diagnostik im Leseunterricht, in: LERCHE kompakt, Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, IQS, S. 1–52.
https://www.jungoesterreich.at/fileadmin/user_upload/Fachinformation/Lerche/lerche-kompakt-apr21/diagnostik-im-leseunterricht-bachinger-illetschko.pdf

Link:

https://www.jungoesterreich.at/fileadmin/user_upload/Fachinformation/Lerche/lerche-kompakt-apr21/diagnostik-im-leseunterricht-bachinger-illetschko.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Leseprotokolle über mehrere Zeitpunkte ermöglichen es, die Leseentwicklung sichtbar zu machen (S. 4).
- Eine Faustregel für die Lesegeschwindigkeit ist, dass Kinder mindestens 100 Wörter pro Minute lesen sollten, damit der Text für sie verständlich bleibt (S. 7).
- Eine Dekodiergenauigkeit von ca. 95% ist für die Leseflüssigkeit notwendig (S. 9).
- Lesetests messen häufig die Prozessebene des Lesens, wie z. B. Wort- und Satzidentifikation oder lokale Kohärenz (S. 27).
- Laut Hattie (2009) haben Programme, die auf "Exposure to reading" setzen, einen Effekt von $d=0.36$ (S. 36, 37).
- Laut PIRLS 2016 setzen Lehrkräfte seltener Lesestrategien im Unterricht ein als noch im Jahr 2006 (S. 43).

Bartnitzky, Horst (2006): Lesekompetenz – was ist das und wie fördert man sie? Frankfurt am Main: Grundschulverband.

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17617/pdf/GSV_2006_Bartnitzky_Lesekompetenz_Was_ist_das_und_wie_foerdert_man_sie.pdf

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17617/pdf/GSV_2006_Bartnitzky_Lesekompetenz_Was_ist_das_und_wie_foerdert_man_sie.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- PISA und IGLU verwenden unterschiedliche und spezifische Begriffe von Lesekompetenz, die jeweils nur einen Ausschnitt dessen kennzeichnen, was unter Lesekompetenz verstanden wird (S. 2).
- PISA konzentriert sich auf sachbezogene Textsorten, die an gesellschaftlichen und berufsbezogenen Anforderungen orientiert sind, während IGLU anschauliche und emotional

anmutende Texte mit literarischen und Sachtexten wählt (S. 3).

- Im Literacy-Konzept wird Lesen als aktive, durch den Leser gesteuerte Informationsverarbeitung verstanden, bei der Informationen durch Interaktion zwischen Leser und Text erarbeitet werden (S. 4).
- Lesestrategien wie das Heranziehen von Vorwissen, das Erkennen von Textstrukturen und die Sinnerwartung spielen eine bedeutende Rolle beim Leseverständnis (S. 4).
- Die ausdrückliche Leseförderung von Sachtexten steht oft hinter literarischen Texten zurück, obwohl Sachtexte eine hohe bildungs- und lebensbedeutsame Funktion haben (S. 5).
- 11% der Schüler, die in PISA die Kompetenzstufe I nicht erreichten, wurden von ihren Lehrern als schwache Leser eingestuft, während es bei den Schülern, die die Kompetenzstufe I erreichten, nur 4% waren (S. 14).

Beck, Luna/Marcus Hasselhorn/Nora von Dewitz/Cora Titz/Christiane Christiansen/Christiane Frauen/Ina Gundermann/Ulrike Krug (2016): Durchgängige Leseförderung. Trägerkonsortium BiSS, <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Link:

<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- IQB-Ländervergleiche zeigen, dass in Deutschland viele 15-Jährige nicht die Mindeststandards im Leseverstehen erreichen, die für eine Ausbildung notwendig sind (S. 3).
- Langzeitstudien zeigen, dass frühe Kompetenzen in phonologischer Bewusstheit spätere Lesegenauigkeit und Rechtschreibung beeinflussen (S. 5).
- Die Geschwindigkeit, mit der Kinder etwas benennen können, hängt vor allem mit ihrer späteren Lesegeschwindigkeit zusammen (S. 5).
- Studien zeigen, dass strukturierte Programme zur phonologischen Bewusstheit wirksam sind, aber ihre Effektivität im Deutschen geringer ist als im Englischen und von der Einstellung der Fachkräfte abhängt (S. 7).
- Literacy Center und spielerische Anreicherungen mit phonologischen Spielen können stärkere förderliche Wirkungen auf die phonologische Bewusstheit haben als ein Training allein (S. 8).
- Dialogisches Lesen erweitert Wortschatz und Verständnis grammatischer Strukturen, besonders bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) und in Individualförderung (S. 8).

Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Kov/Dieter Marenbach

(1993): Leseförderung und Leseerziehung, 1. Aufl., Donauwörth: Verlag Ludwig Auer GmbH.

https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3463/file/Spinner_Entwicklung.pdf

Link:

https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3463/file/Spinner_Entwicklung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Kinder bis zum 6. Lebensjahr nehmen überwiegend an, Geschichten handelten von tatsächlich stattgefundenen Ereignissen (S. 56).
- In den darauf folgenden Lebensjahren steigt die Fähigkeit, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen, stark an (S. 56).
- Kinder im 4. Schuljahr machen einen graduellen Unterschied zwischen Wirklichkeitsbericht und "Geschichtenerzählung" (S. 57).
- Erst in der 10. Klasse wird in einer Untersuchung das Eigenrecht der Fiktion erkannt (S. 57).
- Elf- und Vierzehnjährige verstehen lyrische Texte überwiegend wörtlich; erst bei Achtzehnjährigen sind symbolische Interpretationen häufiger (S. 59).
- Vor dem 12. Lebensjahr sind die Erwartungen in Bezug auf die Erschließung des übertragenen Sinnes in parabolischen Texten noch nicht gegeben (S. 59).

Bengelsdorf, Annemarie (2009): Mangelnde Lesekompetenz von Schülern an Grundschulen unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Hintergründe, untersucht am Beispiel der Grundschule Sachsdorf für den Zeitraum von 2004 bis 2009, Dissertation, Hochschule Mittweida (FH), University of Applied Sciences.

<https://monami.hs-mittweida.de/files/482/482.pdf>

Link: <https://monami.hs-mittweida.de/files/482/482.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Der Anteil funktionaler Analphabeten bei Schulabgängern ohne Schulabschluss beträgt alarmierende 26.9% (S. 41).
- Bei Schülern mit Hauptschulabschluss liegt der Anteil funktionaler Analphabeten bei 12%, selbst bei Realschulabsolventen noch bei 3.3% (S. 41).
- In Deutschland liegt der Anteil der Familien mit mehr als zweihundert Büchern bei 31.7%, in Sachsen bei 27.3% (S. 45).
- Der buchbestandsabhängige Leistungsvorsprung in Sachsen fällt mit nur 30 Punkten noch einmal deutlich geringer aus als im EU-Vergleich (S. 45).
- IGLU 2006 ermittelte für Sachsen eine stark ausgeprägte Förderkultur (S. 60).

- An der Grundschule Sachsdorf ist der Anteil der Schüler mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den letzten Jahren laut Aussage der Schulleiterin nicht angestiegen (S. 54).

Beste, Gisela/Claudia Franke/Marion Gutzmann/Erna Hattendorf/Irene Hoppe/Anett Pilz/Gerhild Rehberg/Elvira Waldmann (2012): Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM),
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von_lesekompetenz_in_der_schule.pdf

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von_lesekompetenz_in_der_schule.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Erhebungen zu Leseleistungen haben bis 2010 gezeigt, dass Förderung und Weiterentwicklung notwendig sind, da die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die bei Ländervergleichen zur Lesekompetenz unterhalb der Regelstandards in den Ländern Berlin und Brandenburg lagen, relativ groß ist (S. 15).
- Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leseleistungen lässt sich kontinuierlich über schulexterne und schulinterne Erhebungen ermitteln (z. B. durch Ländervergleiche, VERA 3 und VERA 8, schulinterne Lernstandermittlungen, Beratungen in Jahrgangs- und Klassenkonferenzen) (S. 15).
- Beim Verlassen der Sekundarstufe haben jede Schülerin und jeder Schüler 4-6 Bücher gelesen und verschiedene Formen zur Dokumentation des Leseprozesses kennengelernt (S. 30).
- Die Schülerinnen und Schüler haben Erfahrung im Umgang mit Zeitschriften, Zeitungen und elektronischen Medien gesammelt (S. 30).
- In jedem Fach wird mindestens ein Fachtext vierteljährlich für die Entwicklung von Lesestrategien als Arbeitsmaterial aufbereitet (S. 27).
- Die Schülerinnen und Schüler bauen ihr Arbeitswissen über Lesestrategien aus und erweitern dieses durch verbindliche Absprachen der Fachlehrkräfte in den Jahrgangskonferenzen (S. 25).

Bonerad, Eva-Marie (2012): Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis. Dissertation, Universität Zürich, Zürich.
<https://edudoc.ch/record/107279/files/zu13047.pdf>

Link: <https://edudoc.ch/record/107279/files/zu13047.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Zwischen 7 % und 50 % der Erwachsenen verfügen nur über sehr geringe Lesekompetenzen (S. 9).
- Schüler mit hoher intrinsischer Lesemotivation aus Familien mit niedrigem Sozialstatus haben ein besseres Leseverständnis als Schüler mit geringer intrinsischer Lesemotivation aus Familien mit höherem Sozialstatus (S. 31).
- Die Lesemotivation nimmt im Verlauf der Schulzeit ab (S. 32).
- 34 % der deutschen Erwachsenen geben an, täglich oder mehrmals in der Woche ein Buch zu lesen (S. 37).
- 42 % der 15-jährigen deutschen Schüler geben an, nie zum Vergnügen zu lesen (S. 38).
- Die Lesekompetenzunterschiede von der zweiten bis zur achten Klasse sind sehr stabil ($r = 0.8$), was darauf hindeutet, dass der Leseunterricht keine kompensatorische Funktion ausübt (S. 52).

Brandl-Bredenbeck, Stefani (Hrsg.) (2008): Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung, Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Bd. 190, Czwalina, S. 1–261.

https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/schriftenreihe/dvs190_Schule-in-Bewegung_kom.pdf#page=165

Link:

https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/schriftenreihe/dvs190_Schule-in-Bewegung_kom.pdf#page=165

Relevante Kernergebnisse:

- Die Mehrheit der empirischen Studien zum Einfluss von Elementen bewegter Schule auf die Lernvoraussetzungen oder sozialen Aspekte der Schüler ist im Grundschul- oder Primarbereich angesiedelt (S. 214).
- Die meisten aktuellen Definitionsansätze in der Literatur verstehen Schulentwicklung als die Entwicklung von Einzelschulen (S. 28).
- Die Mehrheit der für den DSP 2006 nominierten Schulen enthielten tatsächlich textliche Spuren zum Schulsport in den Bewerbungen (S. 74).
- Von den Bewerbern des Schulentwicklungspreises Gute gesunde Schule haben ca. 80% angegeben, dass es an ihrer Schule ein vereinbartes Konzept zur Rhythmisierung des Schulalltags durch Bewegung und Entspannung gibt (S. 67).
- Diejenigen Kinder, die am Test ihr Lebensalter in Minuten nicht schafften (18%), scheiterten auch signifikant häufiger an anderen ähnlich einfachen Testaufgaben (S. 181).
- Diejenigen, die ihr Lebensalter nicht in Minuten laufen konnten, waren zu 61% adipös und nur zu 9% in einem Sportverein, zudem besuchten zu 31% eine Hauptschule (S. 181).
- 12% der befragten Jugendlichen treiben außerhalb des Sportunterrichts keinen Sport und

sind so als sportabstinent zu bezeichnen (S. 145).

Brüggemann, Tanja/Ronja Lorenz/Uwe Ludewig/Nele McElvany (2022): LL-Digital Digitale Medien in Lern- und Leistungssituationen: Lesekompetenz und Wortschatz im Fokus. Technische Universität Dortmund.

https://digi-ebf.de/system/files/2022-09/LL-digital_Poster_ETRF_2022.pdf

Link: https://digi-ebf.de/system/files/2022-09/LL-digital_Poster_ETRF_2022.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Vielfältiger Einsatz digitaler Medien für Recherche, Veranschaulichung, Diagnostik und differenzielle Förderung (S. 1).
- Erhöhte Motivation der Schüler*innen beim Einsatz digitaler Medien von Lehrkräften beobachtet (S. 1).
- Technische Probleme, unzuverlässige Geräte und Netzwerke sowie Datenschutzfragen zentrale Herausforderungen (S. 1).
- Keine Unterschiede in Leistung oder Testängstlichkeit zwischen Testformaten (S. 1).
- Lesemotivation ist höher am Computer, aber nimmt über den Testverlauf ab (S. 1).
- Kognitive Belastung steigt über den Testverlauf tendenziell stärker in CATs an (S. 1).

Burkhard, Susanne/Antje Bockler/Uta Braunschweig/Susanne Dittmar/Martina Wendl/Claudia Balzer/Reinhold Fischenich (2010): Lesespiele im Grundschulunterricht. Hessen: Hessisches Kultusministerium, Institut für Qualitätsentwicklung.

https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/grundschule/grundschule12/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/lesespiele-ideen/Lesespiele_im_Grundschulunterricht.pdf

Link:

https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/grundschule/grundschule12/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/lesespiele-ideen/Lesespiele_im_Grundschulunterricht.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lesespiele können die Lesemotivation erhöhen und zu einer positiveren Wahrnehmung des Leselernprozesses führen (S. 5).
- Lesespiele fördern wichtige Kompetenzen, um Lernprozesse selbstständig zu steuern:

Entscheidungen treffen, Zusammenhänge erkennen und Lösungsmöglichkeiten finden (S. 7).

- Durch das zügige Erfassen von kurzen Wörtern können sich Schüler allmählich von der Stufe des Synthetisierens lösen (S. 11).

- Die Spielvariante b) des "Leselotto" (Karten werden paarweise aufgedeckt) fördert zusätzlich die Merkfähigkeit der Kinder (S. 18).

- "Klappsätze" (Sätze die vor und zurückgeklappt werden) führen zu einem Abgleich mit den eigenen Sinnerwartungen und animieren zum genauen Lesen (S. 20).

- Leserätsel können zum Auffinden von Schlüsselsequenzen in Sachtexten oder einer Lektüre eingesetzt werden (S. 33).

Czycholl, Katia/Ulrike Philipps/Anja Engel/Sandra Wagner/Matthias Wasel/Anselm Wenzke/Hanspeter Orth/Sylvia Wiegert/Marianne Franz (2011): Förderung gestalten, Modul A, Handreichung, Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.

https://ra.schulamt-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-rastatt/pdf/Frderung%20Inklusion%20Modul%20A_2011-11-25.pdf#page=58

Link:

https://ra.schulamt-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-rastatt/pdf/Frderung%20Inklusion%20Modul%20A_2011-11-25.pdf#page=58

Relevante Kernergebnisse:

- Kontinuierliche Lernstandsdiagnosen unter Einbeziehung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten (S. 8).

- Das gestufte pädagogische Verfahren ist einzuleiten, wenn ein besonderer oder sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird (S. 6).

- Notwendig ist der Blick auf das Lernpotenzial des einzelnen Kindes und Jugendlichen und unerlässlich ist eine frühzeitige, gezielte, individuelle Förderung (S. 7).

- Durchführung von Fördermaßnahmen: individuell, klassenintern, klassenübergreifend oder aber auch schul- und schulartübergreifend (S. 8).

- Fehler werden nicht definiert als Versagen des Kindes oder Jugendlichen; Sie sind Fenster im Lernprozess (S. 7).

- Die individuelle Förderung erfolgt auf der Basis eines schulischen Förderkonzepts (S. 9).

Engelhardt, Beatrice/Josefine Prengel/Anett Pilz (2024): Implementierung von Lesestrategien im (Deutsch-)Unterricht der Sekundarstufe I: Arbeit mit dem LeseNavigator 2.0. Ludwigsfelde:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/2024_12_06_Implementierung_LeseNavigator_Sek_I.pdf

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/2024_12_06_Implementierung_LeseNavigator_Sek_I.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lesestrategien ähneln allgemeinen Lernstrategien und bestehen aus Handlungsabfolgen, die nach dem „Wenn-dann“-Prinzip je nach Ziel vom Lesenden ausgewählt werden (S. 8).
- Kompetente Leser nutzen Lesestrategien flexibel und zielführend sowie zunehmend intuitiv (S. 8).
- Die am rechten Rand eines Fächerblattes abgebildeten Icons finden sich auf der Rückseite des Fächers in der entsprechenden Reihenfolge wieder (S. 11).
- Das Lesestrategieset in Fächerform kann insbesondere in der Einführungsphase den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden und als Klassensatz im Klassen- oder Fachraum stets bereit gehalten werden (S. 11).
- Bei der Einführung des LeseNavigators 2.0 agiert die Lehrkraft als Lesemodell, das ihre eigenen mentalen Tätigkeiten beim Lesen konkreter Texte offenlegt (S. 21).
- Es ist wichtig, eine gemeinsame Ausgangslage zum Thema zu schaffen und den vorhandenen Fachwortschatz für die gesamte Lerngruppe zu klären, bei Bedarf kann ein Glossar oder ein Wörterlexikon erstellt werden, um den Fachwortschatz nachhaltig abzusichern (S. 22).

**Faßhauer, Uwe/Josef Aff/Bärbel Fürstenau/Eveline Wuttke (2011):
Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Opladen &
Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.**

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/25687/1/1004404.pdf#page=38>

Link:

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/25687/1/1004404.pdf#page=38>

Relevante Kernergebnisse:

- Auszubildende, die in Strategien der Fehlersuche an einem Akkuboehrschrauber instruiert wurden, konnten erlernte Strategien nicht für die Fehlersuche in anderen Systemen anwenden (S. 12).
- Die Lösungsquoten bei Fehlersuchen technischer Systeme mit Computer-Simulationen lagen zwischen 10% und 65% (S. 13).
- Die Realität der im Labor aufgebauten Schaltungen stellt nur eine wirklichkeitsnahe

Repräsentationsform einer Wechselschaltung eines Zimmers dar (S. 14).

- Bei der Diagnose wurden fünf Schlüsselkategorien zur Beschreibung von Barrieren beobachtet: fachliche, methodische, mentale, kausalrelative und emotional-motivationale Barrieren (S. 17).
- Die von mehreren Auszubildenden offerierten Lösungsangebote im Fachwissenstest zeigen, dass bereits die theoretische Reproduktion des Schaltplans einer Wechselschaltung nicht beherrscht wird (S. 17).
- Die vergleichende Analyse der Fehlersuchprozesse machte deutlich, dass der in der Realität dargebotene Schaltungsaufbau prinzipiell variantenreichere, aber auch den Diagnoseprozess vereinfachende Operationen (Eingriffs, Kontrollmöglichkeiten usw.) ermöglichte als die Simulation (S. 20).

Garbe, Christine (2008): Auf dem Weg zur Leseschule – Drei Beispiele erfolgreicher Schulprogramme zur Leseförderung.

https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/ProLesen/119-141_Garbe_I.pdf

Link:

https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/ProLesen/119-141_Garbe_I.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- KMK-Projekt ProLesen betont Leseförderung als fächerübergreifende Aufgabe zur langfristigen Erfolgssicherung (S. 1).
- Programme zur Förderung fachspezifischer Lesekompetenz können das Leben der Jugendlichen außerhalb der Schule mit einbeziehen, der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Sprache, die in der Schule verwendet wird (S. 1-2).
- Effektive Förderprogramme benötigen Ressourcen in Form von Material (Räume, Mobiliar, technische Ausstattung, Lesematerial), Personal (aus- oder fortgebildete Lehrkräfte, zusätzliches Personal) und Zeit (Lehrerfortbildungen, Entwicklung von Konzepten, Unterrichtszeit) (S. 2).
- Schüler zum aktiven und strategischen Lesen befähigen, die durchschnittliche Lesekompetenz der Schüler um xx Punkte oder Kompetenzstufen steigern (S. 2).
- In Klassen 5 und 6 „verpflichtet“ sich jeder Schüler, ein Buch pro Woche zu lesen (mindestens 100 Seiten) (S. 7).
- Für jedes gelesene Buch füllen die Schüler ein Informationsblatt aus, auf dem sie bibliografische Angaben machen, den Inhalt festhalten und ihre Meinung zu dem Buch äußern (S. 7).

Garbe, Ute/Gisela Zander/Hanspeter Orth/Sandra Rausch/Gero Tacke/Ulrich Horch-Enzian/Ina-Maria Lienhart/Katia Czycholl (2011): Hilfen zum Thema Lese-Rechtschreibschwäche. Stuttgart:

Landesinstitut für Schulentwicklung.

http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/beratung-vernetzung/handreichungsreihe-foerderung-gestalten/fg-c_akt2011.pdf#page=68

Link:

http://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/beratung-vernetzung/handreichungsreihe-foerderung-gestalten/fg-c_akt2011.pdf#page=68

Relevante Kernergebnisse:

- Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und/oder Rechtschreiben haben bis einschließlich Klasse 6 Anspruch auf besondere Förderung, wenn die Förderangebote im binnendifferenzierten Unterricht nicht ausreichen (S. 1).
- Die unterschiedlichen Schullaufbahnen von Schülern mit und ohne Lese-Rechtschreibstörungen zeigen, dass nur 1,6% der Legastheniker ein Gymnasium besuchen können, während es bei Schülern ohne diese Störung 37% sind (S. 7).
- Eine Studie zeigt, dass das schulische und berufliche Ausbildungsniveau bei Schülern mit Teilleistungsstörungen niedriger ist und eng mit dem Schweregrad der Störung zusammenhängt (S. 7).
- Es gibt Hinweise darauf, dass bei Kindern, die später in der Grundschule eine schwache Rechtschreibleistung zeigen werden, in der Vorschulzeit häufig die "phonologische Bewusstheit" defizitär ist (S. 12).
- Schulkinder mit später sehr schwachen Leseleistungen zeigen oft bereits im Vorfeld, dass der Schnellzugriff auf ein Wort oder Wortbild verzögert abläuft (S. 12).
- Vergleichsarbeiten (VERA 3) können wichtige Instrumente sein, um in Schulen Kompetenzbereiche zu identifizieren, in denen Handlungsbedarf besteht (S. 14).

Gehrer, Karin (2017): DER EINFLUSS VON AUFGABEN- UND TEXTMERKMALEN AUF ITEM-SCHWIERIGKEIT, in: NEPS Working Paper, Nr. 67, Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, S. 1–44.

https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LXVII.pdf

Link: https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_LXVII.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Von den 72 untersuchten Items zeigten 16,7 % eine signifikante Schwierigkeitsveränderung aufgrund der experimentellen Kontextveränderung, wobei sich neun Items schwieriger und drei leichter veränderten (S. 27).
- Bei guter Lesekompetenz verringerte sich die Lösungswahrscheinlichkeit für 12 Items um mehr als 10 %, wobei 10 dieser Veränderungen signifikant waren, was auf eine deutliche

Erschwerung hindeutet (S. 28).

- Bei geringer Lesekompetenz reduzierten sich die Lösungswahrscheinlichkeiten für 17 Items um mehr als 10 %, wobei 14 dieser Veränderungen signifikant waren, was auf eine deutliche Erschwerung hindeutet (S. 29).
- Das Aufgabenformat "Zuordnungsaufgabe" erwies sich als signifikanter Prädiktor für erhöhte Schwierigkeit, wobei es in 75 % der Fälle eine signifikante Schwierigkeitszunahme gab (S. 31).
- Bei schwachen Lesern erwies sich zusätzlich zu den Zuordnungsaufgaben auch die kognitive Anforderung des Informationentnehmens als signifikanter Prädiktor für erhöhte Schwierigkeit (S. 32).
- Die multiple Regression ergab, dass das Aufgabenformat "Zuordnungsaufgabe" mit einem standardisierten Beta-Koeffizienten von .597 als einziger signifikanter Prädiktor für die Veränderung von Itemschwierigkeit unter der Experimentalbedingung ohne wiederholte Textsicht fungierte (S. 31).

Gehrer, Karin/Lena Nusser (2020): Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I, in: Journal for educational research online, Bd. 12, Nr. 2, S. 166–189.

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20976/pdf/JERO_2020_2_Gehrer_Nusser_Binnendifferenzierender_Deutschunterricht.pdf

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20976/pdf/JERO_2020_2_Gehrer_Nusser_Binnendifferenzierender_Deutschunterricht.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Binnendifferenzierung im Deutschunterricht der Sekundarstufe nimmt im Verlauf ab (S. 20).
- Binnendifferenzierendes Lehrerhandeln wirkt sich nur zu Beginn der Sekundarstufe positiv auf die Leistungsveränderung aus (S. 20).
- Die Heterogenität der Klassen hat keinen Einfluss auf den Einsatz von Binnendifferenzierung (S. 20).
- Schüler in Klassen mit durchschnittlich schlechteren Leseleistungen erhalten vermehrt differenzierten Unterricht als jene Klassen mit einem höheren Kompetenzmittelwert (S. 20).
- Die Lesekompetenzstreuung innerhalb der Klassen hat keinen signifikanten Zusammenhang mit der Binnendifferenzierung (S. 20).
- Stärkere leistungsbezogene Heterogenität wirkt sich leicht negativ auf die mittlere Lesekompetenzentwicklung in den oberen Klassen (7.-9. Jahrgangsstufe) aus, hauptsächlich in nicht-gymnasialen Schulformen (S. 23).

Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig

überarbeitete Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf

Link: http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die meisten Kinder können am Ende des ersten Schuljahres eine gelesene Buchstabenfolge regelkonform in eine Lautfolge übersetzen und damit beliebige Wörter und einfache Sätze erlesen (S. 8).
- Die basale Wortlesefertigkeit wird im Verlauf der Grundschuljahre verfeinert, und Kinder setzen beim Erfassen größerer Wort- und Texteinheiten zunehmend andere als die alphabetische Lesestrategie ein (S. 8).
- Eine Reihe von Kindern erliest auch am Ende der Grundschuljahre noch viele Wörter nur lautierend, langsam, stockend und fehlerhaft (S. 8).
- Mehr als zwölf Buchstaben pro Sakkade werden beim Lesen nicht scharf gesehen (S. 13).
- Mehr als 500 Wörter pro Minute können nicht gelesen werden (S. 13).
- Der primäre visuelle Kortex macht mit seinen 200 Millionen Neuronen etwa 15 Prozent der gesamten Großhirnrinde aus (S. 15).

Grell, Monika/Brigitta Hering/Eva Rhein/Anne Kolbe/Sven Nickel/Petra Dalldorf/Renate Frank-Flies/Helga Arntzen/Jürgen Genuneit (2004): Impulse: Grundschule, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

<https://li.hamburg.de/resource/blob/656506/62cbfa6887a6d7629cb59ff41dd10cdd/download-pdf-impulse-grundschule-lesekompetenz-data.pdf>

Link:

<https://li.hamburg.de/resource/blob/656506/62cbfa6887a6d7629cb59ff41dd10cdd/download-pdf-impulse-grundschule-lesekompetenz-data.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Die PISA-Studie zeigte, dass Schüler mit unzureichenden Lese- und Schreibkenntnissen die Schule verlassen (S. 5).
- Es gibt vier Millionen funktionale Analphabeten in Deutschland (S. 5).
- Die PISA-Studie testete lediglich die Lesefähigkeit und nicht die Schreibfähigkeit von Schülern (S. 10).
- Vier Millionen funktionale Analphabeten in Deutschland (S. 5).
- 560 Hamburger Grundschul Kinder wurden in ihrer Leselernentwicklung durch die gesamte Grundschulzeit begleitet und dokumentiert (S. 29).
- Es werden bereits im zweiten Schuljahr Prognosen über die weitere Leselernentwicklung eines Kindes möglich (S. 29).

- Die OECD-Studie „Literacy, Economy and Society“ (1995) als auch die PISA-Studie (2001) testeten lediglich die Lesefähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ab, aber nicht deren Schreibfähigkeit (S. 10).

Guglhör-Rudan, Angelika/Ursula Winklhofer/Susanne Gerleigner/Christian Alt/Alexandra Langmeyer (2020):
Qualitätskriterien für die Ganztagsbetreuung im Grundschulalter.
Deutsches Jugendinstitut,
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/2020%20Qualit%C3%A4tskriterien%20f%C3%BCr%20die%20Ganztagsbetreuung.pdf

Link:

https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/2020%20Qualit%C3%A4tskriterien%20f%C3%BCr%20die%20Ganztagsbetreuung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Ganztagschulen mit Hort-Kooperation bieten umfassendere Öffnungs- und Betreuungszeiten (fast 10 Stunden täglich) im Vergleich zu Ganztagschulen ohne Kooperation (ca. 8,5 Stunden täglich) (S. 21).
- 16% der Kinder auf Bundesebene besuchen Angebote der Übermittagsbetreuung (S. 5).
- 2018 lag der Personalschlüssel in Horten bei 9,9 Schulkindern pro Fachkraft (S. 25).
- 2017 lag die durchschnittliche Klassengröße in der Grundschule (Klasse 1 bis 4) bundesweit bei 21 Kindern pro Klasse (S. 26).
- Die Mehrheit der Grundschulen bietet fünf Tage Ganztagsbetrieb pro Woche an (S. 21).
- An Ganztagsgrundschulen sind Sport (94%) und musisch-künstlerische Angebote (90 %) am häufigsten zu finden (S. 35).

Günther, Hartmut/Ursula Bredel/Michael Becker-Mrotzek (2010):
Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit, in: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Bd. 6, S. 1–137. Gilles & Francke Verlag.
https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_06_2010.pdf#page=103

Link:

https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_06_2010.pdf#page=103

Relevante Kernergebnisse:

- Die Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit kann in Bezug auf Kommunikationsbedingungen wie dialogische vs. monologische Strukturen und

Spontanität vs. Reflektiertheit analysiert werden (S. 12).

- Auf der Ebene der Versprachlichungsstrategien finden sich in konzeptioneller Mündlichkeit eher parataktische, in konzeptioneller Schriftlichkeit eher hypotaktische Organisation (S. 12).
- Illiterale Sprecher sind nicht in der Lage, Aufgaben zu bewältigen, die das Weglassen des ersten Teils eines Wortes erfordern (S. 11).
- Das Vorhandensein von Schriftlichkeit beeinflusst das Verhältnis zur Sprache, indem es die Identität des Wortes im Alltag betont und externe Normen wie Orthographien entstehen lässt (S. 11).
- Durch das Verständnis der Eigenschaften geschriebener Zeichen entsteht die Möglichkeit, sich ein Bild von der Lautsprache und ihrer Struktur zu machen (S. 15).
- Die Fehlerstudien machen deutlich, dass systematische Fehlerschreibungen wie z.B. bei der Auslautverhärtung vergleichsweise schnell "von selbst" verschwinden (S. 18).

Hattendorf, Erna/Katja Schulz/Petra Bittins (2013): Sprachbildung und Leseförderung in Berlin.

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/Lesende_Schule_2013.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lautlese-Training in der Gruppe "Lautlese-Tandems" erbrachte neben einer Erhöhung der Lesegeschwindigkeit auch eine Verbesserung des Textverständnisses (S. 21).
- Im Schuljahr 2011/2012 zeigten die Lernzuwächse der Schüler und Schüler, die das Lesetraining regelmäßig durchführten – dreimal wöchentlich 20 Minuten über einen Zeitraum von vier bis fünf Monaten – , neben der Verbesserung der Leseflüssigkeit auch positive Transfereffekte im Hinblick auf das Textverstehen (S. 22).
- Eine Studie zeigt, dass Training mit Hörbüchern die Leseflüssigkeit, Lesemotivation und das Textverständnis fördert; nach sechs Wochen des simultanen Lesens und Hörens von Buch und Hörbuch steigert sich die Leseflüssigkeit in einem Maße, das den Lernzuwachs von durchschnittlich zwei Schuljahren erreicht (S. 24).
- Die zusätzliche zur Verfügung gestellte Lesezeit in den „stillen Lesezeiten“ keine messbaren Effekte auf die Leseflüssigkeit erzielte, während sich in der Gruppe „Lautlese-Tandems“ neben der Lesegeschwindigkeit auch das Textverständnis signifikant erhöhte und das Selbstkonzept deutlich verbesserte (S. 21).
- Die Distanz der Schüler(innen) zu den schulischen Lesestoffen und Vermittlungspraktiken ist ab dem dreizehnten bis zum sechzehnten Lebensjahr für den Gymnasialbereich in der Leseforschung sehr gut belegt und wird von Lehrer(inne)n in der Regel auch deutlich wahrgenommen (S. 12).
- Das Training mit Hörbüchern (simultan lesen und hören) steigert die Leseflüssigkeit in einem Maße, das den Lernzuwachs von durchschnittlich zwei Schuljahren erreicht (S. 24).

Haueis, Eduard (1997): Leseförderung im Kontext des Schriftspracherwerbs, in: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Heft 3/1997, S. 35–50.

https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/deutsch/Lesezentrum_Archiv/Hefte_01-05/haueis.pdf

Link:

https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/deutsch/Lesezentrum_Archiv/Hefte_01-05/haueis.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Förderung von Lesefähigkeiten ist eine sprachdidaktische Aufgabe und sollte nicht allein durch motivationale Anreize erfolgen (S. 1).
- Geübte Leser greifen bei Störungen im automatisierten Vollzug des Lesens auf elementare Formen des Lesens zurück (S. 1).
- Ritz-Fröhlich (1972) nimmt mit Bamberger an, dass ein Schüler zur Buchlektüre fähig ist, wenn er im Stilllesen etwa die doppelte Geschwindigkeit wie im ausdrucksvollen lauten Lesen erreicht (S. 1).
- Es gibt Kinder, die im Unterricht nicht auffallen, wenn sie nicht oder kaum lesen können, besonders wenn Texte in erster Linie als Projektionsflächen für subjektives Meinen dienen (S. 2).
- Viele Techniken der spezifischen Aneignung von Lesestoffen sind bereits abhängig von der Fähigkeit, fließend und sicher zu lesen (S. 2).
- Schwierigkeiten beim Leseverständnis treten auf, wenn Texte nicht mit einer gewissen Mindestgeschwindigkeit gelesen werden können, was mit der beschränkten Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zusammenhängt (S. 3).

Hebbecker, Karin/Natalie Förster/Boris Forthmann/Larissa Heyne/Martin T. Peters/Martin Salaschek/Elmar Souvignier (2020): Diagnostik, Feedback und differenzierte Leseförderung, in: leseforum.ch, 3/2020, S. 1–18.

<https://doi.org/10.58098/lffl/2020/3/710>

Link:

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/710/2020_3_de_hebbecker_et_al.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lernverlaufsdiagnostik zeigt höhere Lernentwicklungen für Klassen, in denen Lehrkräfte sie nutzen (S. 1).
- Die erfolgreiche Implementation einer differenzierten Leseförderung sowie regelmässiger Feedbackgespräche erscheint herausfordernder für Lehrkräfte (S. 1).
- Forschungsbefunde legen eine Zunahme der Heterogenität der Lesekompetenzen im Laufe des schulischen Leseunterrichts nahe (Matthäus-Effekt) (S. 2).
- Übersichtsarbeiten zur Wirksamkeit des Ansatzes formativen Assessments weisen auf ein hohes lernförderliches Potential hin (S. 3).
- Der Ansatz der Lernverlaufsdiagnostik mit dem internetbasierten System quop ist ein Beispiel für einen internetbasierten Ansatz (Klassenstufen 1-6) (S. 4).
- Mehrere Studien (rund 2.000 SchülerInnen) zeigen, dass der Einsatz der Lernverlaufsdiagnostik mit quop im Regelunterricht positive Effekte auf die Lernzuwächse der SchülerInnen hat (S. 13).

Hering, Brigitta/Eva Rhein/Monika Grell/Helga Arntzen/Monika Grell/Anne Kolbe/Sven Nickel/Jürgen Genuneit/Petra Dalldorf/Renate Frank-Flies (2004): Impulse, in: Grundschule, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, S. 1–63.

<https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2418/pdf/Lesekompetenz.3.pdf>

Link: <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2418/pdf/Lesekompetenz.3.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Vermehrt verlassen Jugendliche die Schule ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse (S. 5).
- Vier Millionen funktionale Analphabeten in Deutschland (S. 5).
- PISA-Studie bestätigt schmerzhaft mangelnde Lese- und Schreibkenntnisse bei Jugendlichen (S. 5).
- Eine Studie zeigt, dass vier von fünf leseschwachen Kindern auch Rechenschwierigkeiten haben (S. 35).
- Katja und die Buchstaben zeigt, dass die Lehrerin Interesse an Kinder mit Fantasie vermissen lässt (S. 9).
- Die Hälfte der Hamburger leseschwachen Kinder wird bis zum Ende der Grundschule nicht richtig gefördert (S. 29).

Hertel, Silke/Nina Jude/Johannes Naumann (2010): Leseförderung im Elternhaus. Münster: Waxmann. DOI: 10.25656/01:3538

Link: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3538/pdf/Hertel_et._Al_Lesefoerderung_D_A.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Eltern, die viel und gerne in der Gegenwart ihres Kindes lesen, werden von ihm als positives Vorbild wahrgenommen und beeinflussen dadurch die Entwicklung von Leseinteresse, Lesefreude und Lesekompetenz (S. 10).
- Über alle OECD-Staaten hinweg ist die Menge des elektronischen Lesens positiv mit Lesekompetenz assoziiert (S. 10).
- In Deutschland haben Eltern von insgesamt 3107 Schülerinnen und Schülern an der Befragung teilgenommen (S. 12).
- Fast alle fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland geben an, zu Hause einen Schreibtisch zum Lernen (97,3%), einen Computer für Schularbeiten (97,0%) und einen ruhigen Lernplatz (95,5%) zu haben (S. 14).
- Über 60 Prozent der Schüler surfen täglich oder fast täglich zum Vergnügen im Internet, während über 60 Prozent "Nie oder fast nie" an Online-Foren teilnehmen (S. 15).
- Aktivitäten der Leseförderung in der Grundschule sind geprägt durch das Sprechen über Dinge, das Schreiben von Buchstaben sowie das Lesen und Vorlesen (S. 17).
- In den meisten Familien finden regelmäßig Gespräche zwischen Eltern und Kindern über den schulischen Leistungsstand statt (S. 17).
- Die Lesezeit variiert zwischen unter einer Stunde (9%), einer bis zu fünf Stunden (38%), sechs bis zu 10 Stunden (31%) und über 10 Stunden (22%) pro Woche (S. 18).
- Die meisten Jugendlichen leben in Familien, in denen sich die Eltern freuen, wenn sie ein Buch geschenkt bekommen (80%) (S. 18).
- Der sozioökonomische Status und der Bildungsabschluss der Eltern stehen in einem positiven Zusammenhang mit Lesekompetenz, während die Lesekompetenz bei Schülern mit Migrationshintergrund niedriger ist (S. 22).
- Leseressourcen, kulturelle Besitztümer und die Lesemotivation der Eltern sind positiv mit der Lesekompetenz assoziiert (S. 22).

Hoffmann, Albert/Dieter Spanhel (2012): Moderne Leseförderung mit digitalen Medien.

http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf

Link: http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Unter den Freizeitaktivitäten steht Buch/Lesen an 13. Stelle (11% fast/täglich, 28% ein-/mehrmals in der Woche), Comics an 16. Stelle und Zeitschriftenlesen an 19. Stelle (S. 1).
- Bei den liebsten Freizeitaktivitäten gaben 15% der Mädchen und 12% der Jungen Buch/Lesen an (S. 1).
- 16% der Kinder antworteten auf die Frage „Liest Du gerne Bücher? (ohne Schulbücher)“ mit „sehr gerne“, während 20% angaben, dass sie nie lesen würden (S. 1).

- Ein Fünftel aller Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren lesen nie (S. 1).
- Der Anteil an Kindern, deren Leseleistung schwach ist (nicht über Kompetenzstufe II in IGLU), macht mehr als ein Drittel des Jahrgangs aus (S. 1).
- Bis zu 75% aller Jungen lassen sich von Onilo anstecken (S. 10).

Hurrelmann, Bettina/Jürgen Baurmann (2002): Leseleistung – Lesekompetenz, in: Praxis Deutsch, Nr. 176, S. 6–18.

[https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung - Lesekompetenz.pdf](https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung_-_Lesekompetenz.pdf)

Link:

[https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung - Lesekompetenz.pdf](https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung_-_Lesekompetenz.pdf)

Relevante Kernergebnisse:

- Deutsche Schülerinnen und Schüler erreichten im internationalen Schulleistungstest PISA mit ihren Leseleistungen lediglich Platz 21 von 31 Teilnehmerstaaten (S. 2).
- Die Spannweite der Leseleistungen deutscher Schüler war größer als in jedem anderen Land der PISA-Studie (S. 2).
- Die soziale und ethnische Herkunft der Schüler beeinflusst in Deutschland weiterhin stark die Bildungsbeteiligung und Leseleistungen (S. 2).
- Im PISA-Testmodell hatte die kognitive Grundfähigkeit der Schüler das größte Gewicht bei der Vorhersage der Lesekompetenz (S. 5).
- Nur 28% der deutschen Schüler erreichten im PISA Test die Lesestufen 4 und 5, was dem Niveau der besten Leser in den am OECD-Durchschnitt orientierten Ländern entspricht (S. 7).
- 42% der von PISA befragten deutschen Jugendlichen gaben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (S. 13).

Jambor-Fahlen, Simone (2018): Leseförderung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_Lesefoerderung_CC.pdf

Link:

https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_Lesefoerderung_CC.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs, wie Reimen und Silben klatschen, fördern die phonologische Bewusstheit und helfen Lernenden beim Schriftspracherwerb (S. 1).
- Trainingsprogramme für schwächere Kinder verbessern das Verständnis der Laut-Buchstabenbeziehungen und steigern die Lese- und Schreibkompetenzen (S. 2).
- Lautlesetandems, wiederholendes Lesen, Echolesen und Lückenlesen basieren auf dem Prinzip des lauten und wiederholten Lesens und sind vergleichbar effektiv zur Förderung der Leseflüssigkeit (S. 2).
- Flüssiges Lesen ermöglicht mehr Aufmerksamkeit auf das Verstehen des Gelesenen zu richten (S. 2).
- Leseflüssigkeitstrainings sind erwiesenermaßen wirksam (S. 2).
- Der Einsatz von Lesestrategien führt nachweislich zu einem besseren Textverständnis (S. 3).

Jungjohann, Jana/Kirsten Diehl/Andreas Mühling/Markus Gebhardt (2018): Graphen der Lernverlaufsdagnostik interpretieren und anwenden – Leseförderung mit der Onlineverlaufsmessung Levumi, in: Forschung Sprache, Bd. 6, Nr. 2, S. 84–91.

https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39080/1/032019_Jungjohann_Dissertation.pdf

Link:

https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39080/1/032019_Jungjohann_Dissertation.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Lehrkräfte evaluieren anhand der kindlichen Lernentwicklungen, ob die Schülerinnen und Schüler von dem regulären Unterricht profitieren oder ob eine spezifische (Lese-)Förderung erforderlich ist (S. 86).
- Mithilfe der Lernverlaufsdagnostik wird eine Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit einem Risiko für die Ausbildung von Leseschwierigkeiten ermöglicht, sodass bei ausbleibendem Lernerfolg eine adaptive Intervention im präventiven Sinn initiiert werden kann (S. 86).
- Durch effektive Fördermaßnahmen ist ein höherer Lernanstieg beobachtbar als ohne spezifische Intervention (S. 88).
- Schülerinnen und Schüler mit einem Risiko für die Ausbildung von Leseschwierigkeiten fallen bereits in dieser Stufe durch ihre nicht erwartungsgemäßen Lernfortschritte auf (S. 88).
- Erst seit jüngster Zeit ist die Erforschung des Verständnisses und der Interpretation von Lernverlaufsdaten und -graphen Teil der Forschungsbemühungen (S. 89).
- Lernverlaufsgraphen zeigen typischerweise die Anzahl der richtig gelösten Aufgaben pro Messzeitpunkt (S. 91).

Keller-Loibl, Kerstin (2023): Kompetenzförderung in Kooperation von Bibliothek und Schule: Bibliothekspädagogik als Chance für neue Bildungswege, in: Lernort Bibliothek, https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/Schulbibliothek/Einzelkapitel_der_Publikation_Lernort_Bibliothek/Kompetenzfoerderung_in_Kooperation_von_Bibliothek_und_Schule_-_Bibliothekspaedagogik_als_Chance_fuer_neue_Bildungswege.pdf

Link:

https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/Schulbibliothek/Einzelkapitel_der_Publikation_Lernort_Bibliothek/Kompetenzfoerderung_in_Kooperation_von_Bibliothek_und_Schule_-_Bibliothekspaedagogik_als_Chance_fuer_neue_Bildungswege.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lesen fördert die Entwicklung des Vorstellungsvermögens, des komplexen Denkens und der Sprachkompetenz (S. 1).
- Lesefreude entsteht nicht durch Strategietraining, sondern durch das Bereitstellen von Situationen, in denen selbstvergessenes Lesen, Raum für Phantasie und Identifikation gegeben wird (S. 1).
- Bibliotheken bieten ein attraktives Medienangebot und können auch Kindern aus bildungsfernen Haushalten den Zugang zu Büchern und dem Lesen eröffnen (S. 2).
- Sprach- und Leseförderung gehören zum Kerngeschäft der Bibliotheken; in der digitalen Gesellschaft kommt die Medienbildung hinzu (S. 2).
- Digitale Leseförderung und Medienbildung gehören (noch) nicht in allen Bibliotheken zum Standard (S. 3).
- Bibliotheken ergänzen und bereichern die schulische Leseförderung, indem sie mit einem spielerischen und handlungsorientierten Ansatz Kindern und Jugendlichen Lese- und Medienerfahrungen ermöglichen, Lesemotivation fördern sowie stabile und vielfältige Leseinteressen ausbilden (S. 16).

Kisza-Reiss, Katrein (2008): Textverstehen und Förderung der Lesekompetenz im Deutschunterricht, Dissertation, Karl-Franzens-Universität Graz, Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/205750/full.pdf>

Link: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/205750/full.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Rund 20% der österreichischen SchülerInnen gehören nach den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 zur Lesersikogruppe (S. 4).

- Die meisten Menschen in Österreich lernen in der Volksschulzeit das Lesen, können aber laut PISA-Studie oft den Sinn nicht verstehen (S. 4).
- Im Kernbereich der 5.-8. Schulstufe wird die Weiterentwicklung der Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen und das Anwenden von Lesetechniken zur Informationsentnahme gefordert (S. 8).
- Bei der PISA-Studie 2003 lag Österreich in allen untersuchten Kompetenzbereichen im Mittelfeld der Teilnehmerstaaten (S. 34).
- Im Lesen lag der OECD-Schnitt bei 494 Punkten, Österreich erreichte 491 Punkte, Mädchen schnitten deutlich besser ab (S. 34).
- Bei der PISA-Studie 2003 gehörten gut 20% der österreichischen 15-/16-jährigen SchülerInnen zur Risikogruppe (S. 35).

Klein, Erwin/Lothar Bredella/Ingeborg Christ/Frauke Gardenier/Christoph Hoch/Sabine Lambergar/Franz-Joseph Meißner (2013): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Giessener Fremdsprachendidaktik:online, Justus Liebig-Universität Gießen, Giessener Elektronische Bibliothek,
https://jlupub.ub.uni-giessen.de/bitstream/jlupub/16556/1/GiFon_1.pdf#page=247

Link: https://jlupub.ub.uni-giessen.de/bitstream/jlupub/16556/1/GiFon_1.pdf#page=247

Relevante Kernergebnisse:

- Fremdsprachliches Lesen erweitert das muttersprachliche Lesen. (S. 10)
- Lesen und Leser fanden vielfach die Aufmerksamkeit ganz unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen, von der Lernpsychologie über die Psycholinguistik bis hin zur Gehirn- und Neuroforschung oder zur Erziehungswissenschaft – als auch der Bildungsforschung und der Kulturwissenschaften. (S. 10)
- Die Strukturlegetechnik gilt in der qualitativen empirischen Forschung als ein Verfahren zur Vermeidung von Hawthorneffekten bzw. Input-Output-Interferenzen in Interviews. (S. 7)
- Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. (S. 5)
- Da europäische Fremdsprachen untereinander zahlreiche Ähnlichkeiten und Analogien aufweisen, ist das Verhältnis von Transparenz und Opazität betroffen, wie es sich mit Hilfe des Transparenz-Index für Texte in fremden Sprachen (TrIxTeF) messen lässt. (S. 13)
- In der DESI-Studie zeigte sich, auf welche Komponenten des Textverständnisses und Textverstehens Leseaufgaben zugreifen müssen. (S. 27)

Kuhl, Tobias (2020): Rechtschreibung in der Grundschule, 1. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

<https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/Tobias-Kuhl.pdf>

Link: <https://schulforum-berlin.de/wp-content/uploads/2020/05/Tobias-Kuhl.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Defizite im Bereich der Lese- und Rechtschreibkompetenz manifestieren sich häufig in einem frühen Stadium des Lernprozesses und bleiben über die gesamte Grundschulzeit erhalten (S. 1).
- Die Rechtschreibleistungen der Grundschul Kinder unterscheiden sich in Abhängigkeit von der eingesetzten Didaktik (S. 1).
- Fibelkinder empfinden im Durchschnitt weniger Freude beim Lesen und Schreiben als Kinder, die mit der Rechtschreibwerkstatt oder mit Lesen durch Schreiben unterrichtet werden (S. 2).
- Kinder, die mit Lesen durch Schreiben oder mit der Rechtschreibwerkstatt unterrichtet werden, beschäftigen sich in ihrer Freizeit mehr mit Schriftsprache als Kinder, die mit einem Fibellehrgang unterrichtet werden (S. 2).
- Die Fibelgruppe zeigt eine signifikante Überlegenheit gegenüber den beiden anderen Didaktikgruppen in Bezug auf die Rechtschreibung (S. 3).
- Fibelkinder erbrachten zu allen fünf Messzeitpunkten der Rechtschreibtestungen signifikant bessere Leistungen im Vergleich zu den Gruppen, die mit der Rechtschreibwerkstatt oder der Methode Lesen durch Schreiben unterrichtet wurden (S. 3).

Lösener, Hans (2005): Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz?, in: Leseforum.ch, 2005/14, S. 1–7.

<https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/64/Staerkt-lautes-Lesen-die-Lesekompetenz.pdf>

Link:

<https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/64/Staerkt-lautes-Lesen-die-Lesekompetenz.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Die Lesekompetenz umfasst sprachliche Lesevoraussetzungen, die eigentliche Lesefähigkeit und darauf aufbauende Lesefertigkeiten (S. 1).
- Sprachliche Artikulation ist immer auch Sinnartikulation, was bedeutet, dass eine Änderung der Artikulation einer Äußerung auch deren Sinn verändert (S. 1).
- Die Fähigkeit zur Reartikulation des Geschriebenen ist die Grundlage der Lesefähigkeit, unabhängig davon, ob laut oder leise gelesen wird (S. 2).
- Beim lauten Lesen wird der Vorgang der Reartikulation besonders bewusst, da der Lesende spürt, wie Geschriebenes in Gesprochenes verwandelt wird (S. 2).
- Subvokalisation, die begleitende Aktivität der Sprechmuskulatur beim stillen Lesen, nimmt mit steigendem Schwierigkeitsgrad des Textes zu (S. 6).

- Das bewusste, gestaltende Sprechen von Texten kann zur Schulung der Lesefähigkeit beitragen, indem es das Artikulationsgefüge des Textes mit seinen Sinnschritten erfasst (S. 4).

Ludewig, Ulrich/Laura Becher/Alissa Müller/Nele McElvany (2023): IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis. Münster: Waxmann.
<https://doi.org/10.25656/01:29148>

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29148/pdf/Ludewig_et_al_2023_IGLU_2021_Kompakt.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) ist von 24 Prozent im Jahr 2001 auf 38 Prozent im Jahr 2021 gestiegen (S. 5).
- Zwischen 2016 und 2021 ist der Anteil der Kinder, die nicht in Deutschland geboren sind, um 9 Prozentpunkte gestiegen (S. 5).
- Im Jahr 2021 gab es etwa so viele Familien mit alleinerziehenden Elternteilen wie 2006 (ca. 22 %) (S. 5).
- Die Kinderarmutsgefährdungsquote hat in den letzten 15 Jahren leicht zugenommen, sodass jedes fünfte Kind in Deutschland von Armut bedroht ist (S. 5).
- Zwischen 2002 und 2020 stieg der Anteil der Grundschulen mit einem offenen Ganztagsangebot von 9 Prozent auf 62 Prozent (S. 6).
- Im Jahr 2021 besuchten bundesweit etwa 2,25 mal so viele Schüler:innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf eine Grundschule als noch 2001 (S. 6).

Luparenko, Svitlana/Micaela Taulean/Angela Coşciug/Tatiana Kononova/Lamia Boukhannouche (2014): Glotodidactica, in: Glotodidactica. Biannual Journal of Applied Linguistics, Bn. 1(V), S. 1-58.
https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Glotodidactica_1_V_2014.pdf#page=39

Link: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/j_nr_file/Glotodidactica_1_V_2014.pdf#page=39

Relevante Kernergebnisse:

- Kinder können Wörter verändern und lernen so, die Welt um sich herum zu verstehen (S. 6).
- Kinder können nicht nur ein Wort, sondern auch eine Wortkombination verändern, um die

Welt zu erkunden und ihr Wissen zu festigen (S. 7).

- Im Vorschulalter findet eine Verlagerung von Imitation zu unabhängigem, kreativem sprachlich-denkerischem Handeln statt (S. 8).
- Kinder wenden in der Regel korrekte grammatikalische Formen an, auch bei der Wortneuschöpfung (S. 9).
- Die Forschung von Lustig und Koester zeigt, dass kulturspezifisches Lernen den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten bezogen auf eine Zielkultur umfasst, während kulturübergreifendes Lernen verallgemeinerbare Kenntnisse und Fähigkeiten beinhaltet (S. 13).
- Studien von R. Michael Paige und H. Jorstad zum "Kulturlernen in der Sprachausbildung" zeigen, dass Kontext viele andere Variablen einschließt, wie z. B. das Setting, den Lehrer, den Lernenden, die Unterrichtsmethoden, die Unterrichtsmaterialien und Beurteilungsansätze (S. 13).

Lutjeharms, M./C. Schmidt/Carola Strobl (2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache, in: Germanistische Mitteilungen: Zeitschrift für deutsche Sprache, Literatur und Kultur / Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband, Nr. 71, S. 132-135.

<https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/c4cdb0/156139.pdf>

Link: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/c4cdb0/156139.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Transkribierte Lesefehler von schwachen Lesern im Grundschulalter bzw. in der 5.-7. Klasse zeigen ein fehlendes Bewusstsein für die Silbengrenze und die Position des Phonems (S. 2).
- Studien zeigen, dass bei Hauptschülern die Art der Strategienkombination eine wesentlich stärkere Rolle spielt als bei Gymnasiasten (S. 3).
- Eine Arbeitsanweisung wie „unterstreicht [...] 10 Wörter, die für euch am wichtigsten sind“ ist nicht geeignet, das Verständnis von Textzusammenhängen zu fördern (S. 3).
- Textinferenz ohne Verifizierung der Hypothesen kann zu erheblichen Fehlinterpretationen führen (S. 4).
- Formatbedingte Schwierigkeiten bei der Comic-Interpretation (Bildverstehen und Comic-Verstehen) spielten bei Fehlinterpretationen eine deutlich größere Rolle als fehlendes Sprachwissen (S. 5).
- Die Leseleistungen der Schüler unterschieden sich je nach Inputtext um mehr als 50% (S. 5).

MacElvany, Nele/Cordula Artelt (2006): Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 1, Nr. 1, S. 157–159.

https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1000/pdf/McElvany_Artelt_Das_Berliner_Diskurs_2006_1_D_A.pdf

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2009/1000/pdf/McElvany_Artelt_Das_Berliner_Diskurs_2006_1_D_A.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Das Berliner Eltern-Kind Leseprogramm besteht aus 43 Eltern-Kind-Sitzungen, verteilt über 14 bis 15 Wochen mit drei Sitzungen pro Woche und einer Dauer von etwa 30 Minuten pro Sitzung (S. 4).
- Die Texte sind thematisch und genrespezifisch vielfältig und orientieren sich am Interessenhorizont von Viertklässlern (S. 4).
- Eine Evaluationsstudie zeigte, dass die Wortschatzentwicklung für die Gruppe der Leseprogrammteilnehmer positiver war (S. 5).
- Für die Entwicklung der textbezogenen Metakognition zeigte sich eine besondere Wirksamkeit des Programms für schwache Schüler (S. 5).
- Es konnte keine direkte Förderwirkung in einem standardisierten Leseverständnistest und bei der Dekodierfähigkeit der Schüler nachgewiesen werden (S. 5).
- Analysen deuten auf positive Effekte für die familiäre Lesekultur hin (S. 5).

Maerz, Melissa (2022): Förderung der Leseflüssigkeit bei Grundschulkindern, Praxissemester, Universität Duisburg-Essen, https://www.uni-due.de/imperia/md/images/germanistik/behrens/maerz_2022.pdf

Link: https://www.uni-due.de/imperia/md/images/germanistik/behrens/maerz_2022.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- 7,5 Millionen erwachsene Menschen in Deutschland können nur sehr schlecht oder gar nicht lesen (S. 3).
- Für Schüler der zweiten Jahrgangsstufe wird ein Richtwert von 80 Wörtern pro Minute in der Literatur angegeben (S. 4).
- Der LIX (Lesbarkeitsindex) der im Dokument verwendeten Texte variiert von 22,6 bis 42,9 (S. 9).
- In der Eingangsdiagnose erreichte die beste Schülerin 40 richtige Sätze im Stolperwörtertest, was einem Prozentrang von 86 entspricht (S. 18).
- Am Ende des Schuljahres erreichen zwei SuS einen Prozentrang von 98 im Stolperwörtertest, was einer sehr guten Leseleistung entspricht (S. 20).
- Nur sieben SuS der Klasse erreichen am Ende des zweiten Schuljahres die in der Literatur angegebene Mindestgeschwindigkeit von 80 Wörtern pro Minute (WpM) (S. 21).

Malzon, Eva-Maria/Ulrike Philipps/Katia Czycholl/Marianne Franz/Johannes Lambert/Manfred Burghardt/Ralf Brandstetter/Roswitha Klepser/Anja Engel/Sandra Wagner/Matthias Wasel/Anselm Wenzke/Hanspeter Orth/Sandra Rausch/Daniel Walter/Norbert Ropelt/Sylvia Wiegert (2011): Allgemein bildende und berufliche Schulen Alle Schularten, Modul A, Stuttgart: Landesinstitut für Schulentwicklung.

https://ra.schulamt-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E821381338/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-rastatt/Unterst%C3%BCtzung%20und%20Beratung/Modul_A_F%C3%B6rderung%20an%20Schulen.pdf#page=63

Link:

https://ra.schulamt-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E821381338/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Schulaemter/schulamt-rastatt/Unterst%C3%BCtzung%20und%20Beratung/Modul_A_F%C3%B6rderung%20an%20Schulen.pdf#page=63

Relevante Kernergebnisse:

- Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und Behinderungen ist Aufgabe aller Schulen. (S. 2)
- Schulen müssen Lernausgangslagen erfassen, um individuelle Förderangebote zu entwickeln. (S. 2)
- Gestuftes pädagogisches Verfahren, Nachteilsausgleich sind in der Verwaltungsvorschrift festgeschrieben. (S. 2)
- Die Handreichungsreihe soll die Verwaltungsvorschrift mit Erkenntnissen zur Diagnostik und Förderansätzen verbinden. (S. 2)
- Module der Reihe beschäftigen sich mit spezifischen Fragestellungen des jeweiligen Förderbedarfs. (S. 2)
- Inhalte des Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in Schulen und Hochschulen vervielfältigt werden. (S. 3)

McElvany, Nele/Michael Becker (2023): LESEKOMPETENZ UND LESEMOTIVATION IM GRUNDSCHALTER. Dortmund: Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS).

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/03_Service/03_Lesefoerderung_in_der_Schule/Downloads/Studie_Lesekompetenz_und_Lesemotivation.pdf

Link:

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/03_Service/03_Lesefoerderung_in_der_Schule/Downloads/Studie_Lesekompetenz_und_Lesemotivation.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Lesekompetenz nimmt von der 3. bis zur 6. Klasse insgesamt substantiell zu (S. 1).
- Die Lesemotivation nimmt von einem hohen Niveau in Klasse 3 bis Klasse 6 deutlich ab (S. 1).
- Lesekompetenz in Klasse 3 sagt eine positive Veränderung der Lesemotivation zwischen Klasse 3 und Klasse 4 sowie Klasse 6 vorher (S. 1).
- Das Ausmaß des Leseverhaltens in der 3. Klasse kann die Veränderung der Lesemotivation zwischen Klasse 3 und 4 sowie das Leseverhalten in der 6. Klasse vorhersagen (S. 2).
- Das Leseverhalten in Klasse 4 sagt die Veränderung der Lesekompetenz zwischen Klasse 4 und Klasse 6 vorher (S. 2).
- 68% der Kinder in Klasse 3 haben eine Lesemotivation zwischen 2.79 und 4.00 und ein Leseverhalten zwischen 2.47 und 4.21 (S. 4).

**Müller, Bettina/Gabriele Otterbein-Gutsche/Tobias Richter (2018):
Leseförderung mit Silben und Sprachsystematik: Konzeption eines
Trainingsprogramms, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht,
Bd. 65, S. 52–57.**

https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/2018/Mueller_Otterbein-Gutsche_Richter_2018_PEU.pdf

Link:

https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/2018/Mueller_Otterbein-Gutsche_Richter_2018_PEU.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Schwache Leserinnen und Leser bleiben häufig in einem Stadium des langsamen und fehleranfälligen buchstabenweisen Einlesens von Wörtern verhaftet (S. 1).
- In einer Studie von Landerl und Wimmer (2008) lasen selbst schwache Leserinnen und Leser am Ende der ersten Klasse 72% der Wörter korrekt (S. 1).
- Ende erster Klasse wurden durchschnittlich 72 Silben pro Minute gelesen (Min = 19, Max=176, SD = 35) (S. 2).
- Ende vierter Klasse wurden durchschnittlich 175 Silben pro Minute gelesen (Min = 59, Max=285, SD = 48) (S. 2).
- Gute Leserinnen und Leser zeigen bereits am Ende der ersten Klasse Silbenkompatibilitätseffekte (S. 2).
- Studien mit finnischen Grundschülerinnen und -schülern haben positive Effekte von Trainings auf die Lesegenauigkeit und -flüssigkeit gezeigt (S. 2).

Müller, Carolin (2023): Mehr als nur ein schönes Cover - Förderung der Lesemotivation durch Lesetagebuch und Buchpräsentation.

<https://www.school-scout.de/vorschau/83012/foerderung-der-lesemotivation-durch-lesetagebuch-und-buchpraesentation.pdf>

Link:

<https://www.school-scout.de/vorschau/83012/foerderung-der-lesemotivation-durch-lesetagebuch-und-buchpraesentation.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Über 40 Prozent der befragten Kinder gaben an, dass sie nicht gern lesen (S. 3).
- Lesen fördert Selbstständigkeit, kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Meinungen und Quellen sowie die gesellschaftliche Teilhabe (S. 3).
- Literarische Texte erweitern die Fantasie, Kreativität und das Vorstellungsvermögen der Kinder (S. 3).
- Positive Erfahrungen mit Lesen in der Schule können dazu führen, dass Kinder auch in ihrer Freizeit häufiger lesen (S. 3).
- Die Unterrichtseinheit zielt darauf ab, Kinder zum Lesen zu animieren und ihre Lesemotivation zu wecken bzw. aufrechtzuerhalten (S. 2).
- Ein Lesetagebuch ermöglicht eine intensive handlungs- und produktionsorientierte Auseinandersetzung mit altersgerechter Literatur (S. 3).

Nagler, Telse/Sven Lindberg/Marcus Hasselhorn (2018): Leseentwicklung in der Kindheit. Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten, in: Kindheit und Entwicklung, Bd. 27, Nr. 1, S. 5–13. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000240>

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20306/pdf/KuE_2018_1_Nagler_Lindberg_Hasselhorn_Leseentwicklung_in_der_Kindheit_A.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Kinder im Alter von neun Monaten bis zweieinhalb Jahren hören je nach familiärem Hintergrund zwischen 62.000 und 215.000 Wörter pro Woche (S. 7).
- Metaanalytisch werden mittlere Effekte ($d = 0.57$; $r = .27$) des sozioökonomischen Status auf die schulischen Leistungen berichtet (S. 7).
- Das Vorlesen kann 8% der Varianz der spezifischen linguistischen Kompetenzen von Kindern erklären (S. 7).
- Der Einfluss der stimulierenden häuslichen Lernumgebung auf die generellen schulischen Leistungen wird in Meta-Analysen mit mittelhohen Effekten beschrieben ($d = 0.57$) (S. 7).
- Der Einfluss der Klassengröße auf die schulische Leistung ist klein ($d = 0.21$) (S. 8).

- In der Meta-Analyse von Fischer und Pfof (2015) zeigten Kinder am Ende der Förderung im Mittel eine signifikant höhere phonologische Bewusstheit ($d = 0.36$) als untrainierte Kinder und es stellt sich ein kleiner, aber bedeutsamer Transfereffekt auf die Lese- und Rechtschreibleistung ein ($d = 0.21$) (S. 9).

Nerlich, Barbara (2013): Vergleichende Studie der L1-Lesekompetenz bilingual unterrichteter Schüler der Klassenstufen 7 und 10 an schleswig-holsteinischen Gymnasien, Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel.

https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00005991/Nerlich_L1-Lesekompetenz_bilingualer_Schueler.pdf

Link:

https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00005991/Nerlich_L1-Lesekompetenz_bilingualer_Schueler.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- PISA zeigt, dass einigen Schülern die basale Lesefähigkeit fehlt (S. 13).
- Bilingual unterrichtete Schüler zeigen oft bessere Schulleistungen nicht nur in bilingual unterrichteten Fächern, sondern in allen Fächern (S. 13).
- In Deutschland gibt es erst in jüngerer Zeit einen Fokus auf Kompetenzen und Fertigkeiten von bilingual unterrichteten Schülern (S. 14).
- Studien zeigen, dass die Sachfachkompetenz in bilingual unterrichteten Fächern am Ende des Bildungsgangs mindestens auf dem gleichen Stand, oft sogar besser ist als bei ausschließlich in der L1 unterrichteten Schülern (S. 14).
- Bisher ist unbeachtet geblieben, inwieweit die L1-Fähigkeiten von BIU beeinflusst werden (S. 14).
- Diese Studie geht von der Hypothese aus, dass eine erweiterte Leseerfahrung in der L2 eine Verbesserung der L1-Lesefähigkeit zur Folge hat, sowohl in der Grundschule als auch im Sekundarbereich (S. 15).

Pfof, Maximilian/Tobias Dörfler/Cordula Artelt (2010): Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. 42, Nr. 3, S. 167-176,

<http://dx.doi.org/10.1026/0049-8637/a000017>

Link:

https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/bildungsforschung/Publikationen/Artelt/Pfof_Doefler

Relevante Kernergebnisse:

- Die interne Konsistenz der eingesetzten Verfahren zur Messung der Lesekompetenz erwies sich zu allen Messzeitpunkten als zufriedenstellend ($\alpha_1 = .85$, $\alpha_3 = .87$ und $\alpha_4 = .79$). (S. 3-4)
- In der 4. Klasse zeigt sich eine leichte, aber nur in der 4. Klasse signifikante Überlegenheit der Mädchen in der Lesekompetenz gegenüber den Jungen. (S. 5)
- Mädchen zeigen zu allen drei Messzeitpunkten ein signifikant stärker ausgeprägtes Leseverhalten als Jungen. (S. 5)
- Schüler aus bildungsfernen Schichten weisen statistisch bedeutsam geringere Werte im Lesekompetenztest und beim Item zum Leseverhalten auf als Schüler mit höherem elterlichem Bildungshintergrund. (S. 5)
- Das autoregressive Cross-lag Panel Modell zeigt, dass das Leseverhalten die Lesekompetenz zum darauffolgenden Messzeitpunkt über die Stabilität der Lesekompetenz hinaus, vorhersagen kann (BLk 4 –Lesen 3 = .15, $p < .05$; BLk 5–Lesen 4= .08, $p < .05$). (S. 5)
- Die Lesekompetenz kann signifikant das Leseverhalten zum darauf folgenden Messzeitpunkt über die Stabilität des Leseverhaltens hinaus, vorhersagt (BLesen 4-Lk 3=.15, $p < .05$; BLesen 5-Lk 4= .16, $p < .05$). (S. 5)

Philipp, Maik (2010): Leseförderung auf Augenhöhe. Peer-Assisted Learning als geeignetes Format für die Förderung schwacher und schwächster Leser, in: Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 15 (28), S. 98–115.

https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21335/pdf/Didaktik_Deutsch_2010_28_Philipp_Lesefoerderung_kompl_A-1b.pdf

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21335/pdf/Didaktik_Deutsch_2010_28_Philipp_Lesefoerderung_kompl_A-1b.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Laut IGLU-Studien verfügen nur 17 Prozent der im Jahr 2001 getesteten Viertklässler bzw. 14 Prozent im Jahr 2006 nicht über elementare Lesefähigkeiten (S. 5).
- In den bisher drei PISA-Studien sucht man diese Lesefähigkeiten bei jedem zweiten Jugendlichen aus Hauptschulen, bei einem von vier bzw. drei aus Integrierten Gesamtschulen (IGS) und bei weniger als einem Sechstel aller RealschülerInnen vergeblich (S. 5).
- Die DESI-Studie zeigte, dass an Hauptschulen neun von zehn Jugendlichen, an IGS etwa vier von fünf, an Realschulen drei von vier und an Gymnasien einer von drei SchülerInnen und Schülern das Niveau A (sinntragende Einheit in einem Satz oder Absatz erkennen) erreichten (S. 5).

- Meta-Analysen zeigen, dass schwache Leser die größten Zuwächse erzielten, wenn Maßnahmen auf die Verbesserung des Leseverstehens durch Lesestrategie-Trainings abzielten ($d=1,23$) bzw. einen Mix verschiedener Treatments enthielten ($d=,72$) (S. 8).
- Peer-Tutoring ($d=,76$) und Reziprokes Lehren ($d=,59$) sind geeignet, das Leseverstehen zu verbessern (S. 8).
- In der Frankfurter Studie zum "Lautlese-Tandem" erhöhten sich durch dreimal wöchentliche Anwendung des Verfahrens in 20-Minuten-Blöcken die Lesegeschwindigkeit, das -verständnis und das -selbstkonzept leicht ($d =,29$ bis $,35$) (S. 12).

**Röhr-Sendlmeier, Una M./Irina Götze/Rebecca Stichel (2008):
Medienerziehung in der Familie: Regeln und Motive, Umfang und
Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und
Videokonsole, in: Journal of Family Research, Bd. 20, Nr. 2, S.
107–130.**

<https://www.psychologie.uni-bonn.de/de/institut/abteilungen/entwicklungs-und-paedagogische-psychologie/uploads-fuer-die-allgemeine-i/zff-2008-roehr-sendlmeier-et-al-medienerziehung.pdf>

Link:

<https://www.psychologie.uni-bonn.de/de/institut/abteilungen/entwicklungs-und-paedagogische-psychologie/uploads-fuer-die-allgemeine-i/zff-2008-roehr-sendlmeier-et-al-medienerziehung.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Die durchschnittliche Sehdauer von 3- bis 13-jährigen Kindern beträgt 93 Minuten täglich (S. 2).
- 63 Prozent der 6- bis 13-Jährigen saßen regelmäßig, zum Teil sogar täglich vor dem Computer (S. 2).
- In Haushalten mit 3- bis 6-jährigen Kindern hatten nur 15 Prozent der Kinder keinen Zugang zu einem PC (S. 2).
- Kinder, die im Vorschulalter und im Verlauf des ersten Schuljahres einen konsistent erhöhten Fernsehkonsum von durchschnittlich zwei bis drei Stunden pro Tag zeigten, konnten im Verlauf der zweiten und dritten Klasse nicht dieselben Leistungszuwächse wie Normal- und Wenigseher verzeichnen (S. 5).
- Vielseher, die mehr als 3 Stunden täglich fernsahen, waren öfter alleine, führten weniger Gespräche und hatten geringeren Kontakt zu Freunden als Wenigseher (S. 6).
- 70% der befragten Kinder zwischen 6 und 13 Jahren gaben an, dass sie am Computer nur bestimmte Tätigkeiten ausführen dürften (S. 8).

Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann

sie gefördert werden?, in: leseforum.ch, Goethe-Universität Frankfurt/M., S. 1–12.

https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf

Link: https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Kinder, deren Erfahrungen mit Vorlesen spärlich sind, haben größere Schwierigkeiten beim Eintritt in literale Dimensionen des Denkens und Handelns (S. 2).
- Es braucht einige Jahre, bis die etwa 300 wichtigsten Wörter zum Sichtwortschatz geworden sind, d.h., bis diese Wörter automatisiert erkannt werden (S. 2).
- Ab der dritten Klasse setzt bei vielen Kindern eine Viellesephase ein, in der sich die Automatisierung der Worterkennung und die Leseflüssigkeit insgesamt fortentwickelt (S. 3).
- Schwache Leser nehmen ihre Leseentwicklung nicht aktiv in die eigenen Hände, lesen weiterhin nur stockend und vermeiden das Lesen insgesamt (S. 3).
- Die Lesekompetenz steigt zwar mit den Schuljahren, aber das Anspruchsniveau der Texte wächst noch schneller (S. 3).
- Laut PISA erreicht ein Fünftel aller 15-Jährigen nicht die Mindestkompetenzen beim Lesen (S. 8).

Salzmann, Therese/Trix Bürki Schällibaum (2013): Förderung literaler Praktiken in der Familie durch die Unterstützung von familiären Ressourcen, in: Leseforum.ch, Nr. 3/2013, S. 1–11.

<https://doi.org/10.58098/lffl/2013/3/505>

Link:

https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/505/2013_3_Salzmann_Buerki.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Im Jahr 2012 wurden an 31 verschiedenen Standorten 88 Animationszyklen des Projekts "Schenk mir eine Geschichte – Family Literacy" organisiert, mit insgesamt 1235 Leseanimationen und 2400 erreichten Eltern und Kindern (S. 3).
- Von den 88 Animationszyklen in 2012 fanden nur vier in deutscher Sprache statt, was darauf hindeutet, dass sich das Projekt schwerpunktmässig an Migrationsfamilien richtet (S. 3).
- Die Evaluation des Projekts durch die PH Zürich ergab, dass es sich um ein niederschwelliges vorschulisches Erstsprach- und Leseförderungsprojekt handelt, das die Bedingungen unterschiedlicher Migrationsgruppen berücksichtigt (S. 3).
- Die Evaluation der PH Zürich zeigte, dass die Animationsveranstaltungen oft als schulähnliche Lernsituationen strukturiert sind, in denen die Eltern eher die Rolle von

Zuschauern einnehmen (S. 3-4).

- Eine Pilotstudie ergab, dass das Geschichtenerzählen in der Kindheit aller drei interviewten Animatorinnen eine wichtige Rolle spielte, auch wenn diese aus Familien mit unterschiedlichem Bildungshintergrund stammten (S. 7).
- Die Pilotstudie deutet darauf hin, dass traditionelle Erzählungen und uralte Gattungen wie Märchen, Parabeln, Legenden und Mythen im biographischen Erfahrungsschatz der Teilnehmenden und Animatorinnen vorhanden sind (S. 7).

Saxalber, Annemarie/Werner Wintersteiner (2012): Reifeprüfung Deutsch, in: Informationen zur Deutschdidaktik, Bd. 36, Nr. 1, S. 1–168.

<https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2024/05/2012-1.pdf#page=85>

Link: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2024/05/2012-1.pdf#page=85>

Relevante Kernergebnisse:

- Schüler erwerben Kompetenzen primär durch den Umgang mit Unterrichtsmaterialien, die eine aktive Auseinandersetzung mit der Lebenswelt ermöglichen (S. 54).
- Bei der Auswahl von Lesestoffen und der Entwicklung von Aufgabenstellungen sollte auf das Vorwissen der Kinder und deren Lesemotivation eingegangen werden (S. 55).
- Die Förderung der Lesekompetenz ist eng mit der Unterstützung durch die Familie und die Gestaltung einer anregenden häuslichen Leseumgebung verbunden (S. 56).
- Verschiedene Methoden der Leseförderung, wie z.B. die Lautleseverfahren, können die Leseflüssigkeit und das Textverständnis verbessern, wobei der Erfolg von der individuellen Förderung und dem Einsatz differenzierter Materialien abhängt (S. 57).
- Die Messung der Lesekompetenz bei Grundschulkindern kann durch standardisierte Lesetests erfolgen, die sowohl die Lesegeschwindigkeit als auch das Textverständnis erfassen (S. 58).
- Erfolgreiche Leseförderungsprogramme zeichnen sich durch eine Kombination aus systematischer Schulung von Lesestrategien, motivierenden Leseaktivitäten und Einbeziehung der Eltern aus (S. 59).

Schmitt, Anja (2011): Lesekompetenzentwicklung: Eine Aufgabe für alle Fächer.

https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfi/PDF_Fachdidaktik/Vortrag_Lesekompetenzentwicklung.pdf

Link:

https://www.uni-saarland.de/fileadmin/upload/einrichtung/zfi/PDF_Fachdidaktik/Vortrag_Lesekompetenzentwicklung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- 18,5 % der Schüler erreichten im Jahr 2009 im Gegensatz zu 22,5 % im Jahr 2000 den unteren Level 2 in der PISA-Studie, was eine Verbesserung der Lesefähigkeit schwacher Leser darstellt (S. 1).
- Nur sehr wenige Schüler erreichen das obere Ende der Skala (Level 5 und besser) in der PISA-Studie (S. 1).
- Leseflüssigkeit umfasst die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern, die Automatisierung der Dekodierprozesse, eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes (S. 5).
- Laut aktueller Forschung ist die Leseflüssigkeit von zentraler Bedeutung für das Gesamtverständnis eines Textes (S. 5).
- Beim Wiederholten Lautlesen nach Chomsky und Samuels liest der schwache Leser seinem Tutor sukzessiv steigende Texte immer wieder laut vor, bis die Lesegeschwindigkeit einem Standardwert entspricht (S. 6).
- Ein valider Test, um Leseschwächen aufzudecken, ist der Salzburger Lesescreening-Test, der die Lesegeschwindigkeit als wichtigsten Indikator misst und in den Klassenstufen fünf bis acht durchgeführt werden kann (S. 9).

Schmitz, Miriam/Andreas Seidler (2015): Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe, Dissertation, Universität zu Köln.

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Examensarbeit_MiriamSchmitz.pdf

Link:

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Examensarbeit_MiriamSchmitz.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Fast ein Viertel der deutschen Schüler verfügt nur über minimale Lesefähigkeiten (S. 5).
- PISA-Ergebnisse 2000 zeigen, dass fast 23 % der Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit nicht in der Lage sind, den Mindeststandard der Lesekompetenz zu bewältigen (S. 12).
- IGLU-Studie 2011 zeigt, dass Deutschland im oberen Drittel der Teilnehmerstaaten liegt, aber Leistungen von 2011 entsprachen ungefähr dem Leistungsniveau von 2001 (S. 13).
- Das Leseinteresse nimmt im Verlauf der ersten Schuljahre von der zweiten bis zur vierten Klasse kontinuierlich ab (S. 23).
- Abenteuerliteratur ist der Favorit unter den Textsorten bei Grundschulkindern, wobei es kaum Unterschiede zwischen den Klassenstufen und Geschlechtern gibt (S. 31).
- In Österreich präferieren 76 % der befragten Kinder Kriminalgeschichten, wobei Jungen häufiger als Mädchen dieses Genre lesen (S. 32).

**Schneider, Hansjakob/Andrea Bertschi-Kaufmann/Britta Juska-Bacher/Nora Knechtel (2010): Literale Förderung und Entwicklung von Kindern in der Schuleingangsstufe. Pädagogische Hochschule FHNW, 1(1), S. 1-20,
<https://doi.org/10.58098/lffl/2010/1/399>**

Link:

https://www.literacyforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/399/2010_1_schneider_et_al.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Innerhalb der einzelnen Bildungsjahre streut die Leseleistung erheblich (S. 1).
- Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Leseleistung und Bildungsjahr konnte nachgewiesen werden (S. 1).
- Es zeigte sich kein statistisch auffälliger Zusammenhang zwischen Leseleistung und weiteren Variablen (Medienvorlieben, literale Sozialisationsbedingungen, literales Selbstkonzept u. a.) in der Projektstichprobe (S. 1).
- Am Ende des dritten Bildungsjahres liegen die Mathematikleistungen der Kinder in der Schuleingangsstufe höher als die der gleichaltrigen Erstklässler (S. 3).
- Nach zwei Bildungsjahren weisen die Schuleingangsklassen einen deutlichen Vorsprung im Bereich Lesen und Schreiben auf, der aber im Lesen bis zum Ende des dritten Bildungsjahres fast gänzlich verschwindet (S. 3).
- Das Alter und das Bildungsjahr der Kinder hatten einen sehr deutlichen Einfluss auf die Testergebnisse, wobei ältere Kinder eine höhere Leseleistung erbrachten (S. 13).

**Schneider, Wolfgang/Jürgen Baumert/Michael Becker-Mrotzek/Marcus Hasselhorn/Gisela Kammermeyer/Thomas Rauschenbach/Hans-Günther Roßbach/Hans-Joachim Roth/Monika Rothweiler/Petra Stanat/Sandra Schmiedeler/Karin von Bülow/Annkatrin Darsow/Heinz Klein/Dörte Utecht/Solveig Chilla/Wilhelm Griebhaber/Sabine Martschinke/Maik Philipp (2011): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“.
https://www.nifbe.de/images/nifbeold/Aktuelles/2012/BISS_Expertise.pdf**

Link: https://www.nifbe.de/images/nifbeold/Aktuelles/2012/BISS_Expertise.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- In 14 Ländern werden Beobachtungsverfahren und Tests zur Feststellung des sprachlichen

Förderbedarfs durchgeführt (S. 1).

- In neun Ländern werden Sprachstandserhebungen bei allen Kindern vorgenommen (S. 1).
- Förderbedarf wird für 14,5% (Saarland) und 46% (Bremen) aller Kinder eines Jahrgangs ermittelt (S. 1).
- Betroffene Kinder erhalten zusätzliche Förderung zwischen drei und 18 Monaten mit einer Intensität von einer bis 15 Stunden pro Woche (S. 1).
- Für Sprachfördermaßnahmen mit spezifischen Programmen konnten in wenigen Studien in Deutschland nicht die erhofften Wirkungen nachgewiesen werden (S. 2).
- Einem Viertel der Schüler der Sekundarstufe I fehlen unzureichende basale sprachliche Fähigkeiten, die Lese- und Schreibprozesse negativ beeinflussen (S. 155).

**Schröder, Astrid/Marleen Dudjahn/Nadine Spörer (2017):
Lesekompetenzen stärken, Duden Institute für Lerntherapie,
https://www.duden-institute.de/Infothek/Newsletter/Newsletter_Archiv/mediabase/pdf/Newsletter_03_2017_2804.pdf**

Link:

https://www.duden-institute.de/Infothek/Newsletter/Newsletter_Archiv/mediabase/pdf/Newsletter_03_2017_2804.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Lautleseverfahren haben sich zur Förderung der Leseflüssigkeit bewährt, indem kurze Textabschnitte mehrmals vorgelesen werden, wodurch häufige Wörter in den Sichtwortschatz übernommen und das Lesen automatisiert wird (S. 2).
- Gemeinsames Lautlesen motiviert Kinder, weil sich bald Erfolge einstellen, häufige Wörter automatisch erkannt werden und verbesserte Lesetechnik das Lesen angenehmer macht (S. 3).
- Das Englische stellt aufgrund unregelmäßiger Buchstabe-Laut-Beziehungen eine Herausforderung dar, bei der gleiche Buchstaben unterschiedlich ausgesprochen und gleiche Laute unterschiedlich verschriftlicht werden können (S. 4).
- Angeleitete und vorstrukturierte Lerngelegenheiten sind eine wichtige Basis für späteres selbstreguliertes und somit selbstbestimmtes Handeln, besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten (S. 6).
- Das Lesetraining mit "Käpt'n Carlo" für die Jahrgangsstufen 4–5 fördert nachweislich das Leseverständnis, indem es die Lesekompetenz verbessert und die Schüler Strategien wie Klären, Fragen, Zusammenfassen und Vorhersagen anwenden (S. 7).
- Digitale Medien können bei richtigem Einsatz die Lesemotivation von Schülern steigern, indem sie interaktive Geschichten-Apps, Lern-Apps, Mischformen aus Lesen und Gaming und geeignete E-Books nutzen (S. 8).

Souvignier, Elmar (2020): Evidenzbasierte Leseförderung: Welche

Unterstützung benötigen Schüler*innen und Lehrkräfte? Versuch einer Systematisierung.

https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/11/LERN_BPF20_Handreichung-4_Souignier.pdf

Link:

https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/11/LERN_BPF20_Handreichung-4_Souignier.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, silbenbasiertes Lesen zur Förderung genauen Lesens, lautes Lesen zur Förderung der Leseflüssigkeit und strategieorientierte Programme zur Förderung des Leseverständnisses haben sich als besonders wirksam erwiesen (S. 1).
- Das "Reciprocal Teaching" (Palincsar & Brown, 1984), "Peer-assisted learning strategies" (PALS) (Fuchs et al., 1997) oder "Concept oriented reading instruction" (CORI) (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004) gelten als "Klassiker" der Förderung verstehenden Lesens (S. 1).
- Die Passung zwischen dem individuellen Entwicklungsstand und der jeweiligen Fördermethode ist entscheidend für die Wirksamkeit der Leseförderung (S. 2).
- In den letzten drei bis vier Jahrzehnten wurde eine größere Zahl nachweislich wirksamer Förderprogramme entwickelt, aber es gibt Probleme beim Transfer dieser Programme in die schulische Praxis (S. 2).
- Wissen und Einstellungen von Lehrkräften sind relevant für die Veränderung unterrichtlichen Handelns (S. 3).
- Faktoren wie Fortbildungen, Belohnungen und eine positive Einstellung der Organisation gegenüber Innovationen sind maßgeblich für den Transfer von Innovationen (S. 3).

Souignier, Elmar/Judith Küppers/Andreas Gold (2003): Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen, in: Unterrichtswissenschaft, Bd. 31, Nr. 2, S. 166–183.

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6777/pdf/UnterWiss_2003_2_Souignier_Kueppers_Gold_Lesestrategien_Unterricht.pdf

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6777/pdf/UnterWiss_2003_2_Souignier_Kueppers_Gold_Lesestrategien_Unterricht.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Schüler, die am Strategieunterricht teilnahmen, erwarben ein deutlich höheres Wissen über Lesestrategien und konnten diese Strategien besser anwenden als Schüler aus den

Vergleichsklassen (S. 3).

- Die Integration eines Trainings in den regulären Fachunterricht kann das Transferdilemma additiver Programme angehen, da Fachlehrer die trainierten Methoden in anderen Stunden wieder aufgreifen und vertiefen können (S. 5).
- Bei der Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von elf Lehrern in den Klassenstufen 6, 7 und 8 wurde festgestellt, dass insgesamt nur neun Prozent der Instruktionszeit für ein solches „Coaching“ aufgewendet wurde (S. 7).
- Bei der Auswertung der freien Antworten zur Fortbildungsveranstaltung wurde festgestellt, dass alle neun Lehrer angaben, dass die Vorstellung des theoretischen Rahmens am ersten Nachmittag zu viel Zeit in Anspruch genommen hatte (S. 14).
- Unterrichtsbeobachtungen zeigten, dass im Klassenkontext annähernd die doppelte Zeit für die Durchführung der Unterrichtsstunden benötigt wird, verglichen mit einer additiven Förderung (S. 14).
- Unterrichtsbeobachtungen ergaben, dass im Durchschnitt 20 Minuten (44 %) der Unterrichtszeit für Erklärungen und gemeinsames Erarbeiten, zwei Minuten (4 %) für Lernen am Modell und Transfer, sowie zehn Minuten (23 %) für das Üben aufgewendet wurden (S. 15).

Weissenburger, Christian (2006): Blogs für die Leseförderung, in: leseforum.ch, 2006/15, S. 1–3.

<https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/92/Blogs-fuer-die-Lesefoerderung.pdf>

Link:

<https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/92/Blogs-fuer-die-Lesefoerderung.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Lesetagebücher werden häufig von Lehrern eingesetzt, um Texte zu erarbeiten, wobei sie eine lesebegleitende Funktion erfüllen, die Lesen und Schreiben verbindet (S. 1).
- Jungen im Alter von etwa 14 Jahren, die bei PISA als Problemgruppe diagnostiziert wurden, grenzen sich oft von als weiblich eingestuften Tätigkeiten ab, was die Akzeptanz traditioneller Lesetagebücher beeinträchtigen kann (S. 1).
- Etwa 60 Millionen Menschen nutzen Blogs, in Deutschland bloggen bislang etwa 200.000 Bürger (S. 2).
- Blogs ermöglichen es Nutzern, Texte zu veröffentlichen, Bilder einzustellen und Links zu anderen Seiten zu setzen (S. 2).
- Blogs bieten mit ihrer interaktiven Struktur als Diskussionsforum eine Möglichkeit, sich über das Gelesene sowie die eigene Meinung und die anderer auszutauschen, und das ohne zeitliche und räumliche Einschränkung (S. 2).
- Durch die Trackback-Technik ist es möglich, Blogs als eine Art Portfolio zu einzelnen Teilthemen zu installieren, die dann miteinander verlinkt ein Netzwerk zu einer Lektüre bilden und somit verschiedene Teilaspekte unabhängig beleuchten können (S. 2).

Wildgruber, Lisa (2013): Förderung von Leseflüssigkeit und -motivation in der Grundschule mit „FlüMoti“, Dissertation, Universität Regensburg,

https://www.uni-regensburg.de/assets/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/f_orderung_von lesefl_ ssigkeit_ und_ -motivation_ in_ d er_ grundschule_ mit_ fl_ moti.pdf

Link:

https://www.uni-regensburg.de/assets/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/f_orderung_vo n lesefl_ ssigkeit_ und_ -motivation_ in_ der_ grundschule_ mit_ fl_ moti.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Rund 7,5 Millionen erwachsene Menschen in Deutschland können nicht oder nur äußerst schlecht lesen (S. 3).
- PISA-Zusatzerhebung in Österreich bestätigt, dass die Lesemotivation signifikant mit dem Anstieg der Lesegeschwindigkeit steigt (S. 10).
- IGLU 2011 zeigt, dass 68,2 Prozent der SchülerInnen in der vierten Klasse eine hohe Lesemotivation haben, während 9,8 Prozent niedrige Motivation aufweisen (S. 14).
- Laut IGLU besteht Lesekompetenz aus Leseintention, Textverständnis sowie Leseverhalten und Einstellung zum Lesen (S. 13).
- Kinder, die weniger als 95 Prozent ihres Textabschnittes ohne Fehler lesen, werden als disfluent eingestuft (S. 7).
- Ein Lix-Wert von 22 bis 23 für das Buch „Komm wir finden einen Schatz“ macht den Text für eine zweite Klasse geeignet (S. 19).